

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB
ICPD – Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento
CESAPE – Centro de Especialização e Desenvolvimento
Curso de Pós-Graduação *lato sensu-Docência Universitária*

**A AUTO-AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR:
SUA IMPORTÂNCIA PARA O ÊXITO
DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Lilian Fernandes Moura

Fevereiro
2005

Lilian Fernandes Moura

**A AUTO-AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR:
SUA IMPORTÂNCIA PARA O ÊXITO DO
PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada ao
Centro Universitário de Brasília,
como requisito parcial para
obtenção do título de especialista
em Docência Universitária, sob
orientação da professora Vera
Lúcia Xavier.

Brasília, DF, Fevereiro de 2005

Lílian Fernandes Moura

**A AUTO-AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR:
SUA IMPORTÂNCIA PARA O ÊXITO DO PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro Universitário de Brasília – UniCEUB/ ICPD/ CESAPE, programa de pós-graduação em Docência Universitária, para obtenção do grau de Especialista em Docência Universitária, pela banca examinadora, formada por:

Profª
Orientadora

Profª MsC. Vera Lúcia Xavier
UniCEUB

Brasília – DF
Fevereiro de 2005

Dedicatória

Ao meu marido Edilberto, companheiro em todas as lutas, pelo amor, incentivo, apoio e cumplicidade em mais esta caminhada, e aos meus filhos Caio e Tamires, pelos momentos ausentes, embora soubessem que, de coração, estivemos sempre juntos.

Agradecimentos

A todos os professores do Curso de Docência Universitária do Centro Universitário de Brasília: Marília Fonseca, Antônio Fávero Sobrinho, Clara Lilá Gonzalez de Araújo, Lúcia Maria Gonçalves de Resende, Maria Cristina Loyola, Wilsa Maria Ramos, Maria Eveline Pinheiro, Emmily Flügel Mathias Paschoal, pelo carinho, dedicação e competência dispensados durante a construção do conhecimento.

A todos os colegas de sala de aula, pela convivência fraterna e pela contribuição na formação do saber.

Aos colegas de grupo de estudo: Viviane, Geórgia, Walkíria, Fernanda e Carlos, por compartilharem momentos de tensão, dúvidas, alegrias e muita, muita aprendizagem

À amiga Lourdes, com sua competência técnica na digitação de mais este trabalho, despertando nas idas e vindas, sentimento de cumplicidade.

Aos funcionários da secretaria, pela presteza no atendimento.

À Secretaria de Educação, pelas horas cedidas para estudo.

A toda minha família, pelas palavras de incentivo.

Em especial à professora Vera Lúcia Xavier, por mais este desafio, ousando orientar este trabalho, embora não sendo sua área, aflorando sentimentos de admiração, respeito, orgulho, amizade, apontando-me os caminhos a percorrer com competência, paciência e carinho. O meu muito obrigada.

E finalmente agradeço a Deus, por ter me carregado no colo nos momentos mais difíceis.

“Houve um tempo em que a pesquisa se debruçou sobre o ensino. Descobriu que se pode transformar o ensino em pesquisa. Tomou consciência das insidiosas e ocultas interferências do poder, minando as relações entre os diferentes atores do dia-a-dia para a transformação da escola num espaço de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional aberto a projetos emancipatórios. Que esta via também nos permita vislumbrar, na vivência da sala de

*aula e nos ambientes escolares, o máximo de
sabor possível.”*

Barthes

v

RESUMO

Esta monografia tem por objetivo discorrer sobre a auto-avaliação pelo aluno do ensino superior e sua contribuição para o processo ensino-aprendizagem. Além dos elementos históricos da avaliação tradicional e sua paulatina evolução, foram considerados enfoques teóricos acerca da avaliação e da auto-avaliação, como seus princípios, suas funções, seus propósitos. A importância da parceria entre o projeto pedagógico da instituição e a auto-avaliação pelo aluno, assim como a relação entre docentes e discentes também foram abordadas. A metodologia desenvolvida foi predominantemente de uma pesquisa documental, complementada por um estudo a partir de questionários aplicados a quinze professores do ensino superior, de duas instituições particulares do Distrito Federal. Como resultado, verificou-se ser a auto-avaliação importante veículo para o aluno analisar suas aptidões, atitudes, comportamentos, deficiências, assim como seus êxitos durante o percurso de sua aprendizagem. Ficou claro também que tal processo contribuiu para que o professor analise e reveja sua prática pedagógica. A pesquisa realizada com os professores do ensino superior mostrou que a auto-avaliação pelo aluno não é um procedimento inovador; professores já a consideram em suas práticas pedagógicas, porém é realizada somente ao término do semestre letivo. A auto-avaliação só se torna efetiva quando o resultado de sua análise serve de objeto de reflexão para que professores e alunos, em parceria, consigam perceber os sucessos alcançados e os erros cometidos, a fim de que possam antecipar medidas, decisões, intervenções que venham a contribuir para o aprimoramento e consecutivo êxito do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, a auto-avaliação deve ser realizada ao longo do período, seja ele semestre, disciplina ou unidade de ensino. Este trabalho pretende contribuir para que os envolvidos no processo ensino-aprendizagem disponham de mais elementos para o debate acerca de seus procedimentos no que se refere a tão difícil tarefa de avaliar.

Palavras-chave:

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1. HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO TRADICIONAL.....	05
2. ENFOQUES TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO E DA AUTO-AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	09
2.1 Avaliação versus Medida.....	11
2.1.1 Avaliação e processo educativo.....	11
2.1.2 Medir ou avaliar?	13
2.1.3 Conceitos de Medida.....	13
2.2. Princípios Básicos da Auto-avaliação.....	13
2.3 Avaliação dos conteúdos factuais, conceituais, procedimentos e atitudinais.....	16
3. FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	19
3.1 Avaliação Diagnóstica.....	19
3.2 Avaliação Formativa.....	21
3.3 Avaliação Somativa	23
4. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E AUTO-AVALIAÇÃO E SEU VÍNCULO COM O PROJETO PEDAGÓGICO.....	24
5. PROPÓSITOS DA AVALIAÇÃO E DA AUTO-AVALIAÇÃO.....	27
5.1 Avaliar para conhecer os alunos.....	27
5.2 Determinar se os objetivos previstos para o processo ensino-aprendizagem foram ou não atingidos	28
5.3 Aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem.....	29
5.4 Promover os Educandos.....	30
6. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A COMPOSIÇÃO DO PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO	34
7. ANÁLISE DA PRÁTICA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO SUPERIOR E DA AUTO-AVALIAÇÃO PELO ALUNO DE ACORDO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES.....	37
7.1 Questionamentos e análise acerca do estudo	38

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47

INTRODUÇÃO

No Brasil, a corrida pela inclusão mundial tem esbarrado em várias dificuldades, principalmente na desigualdade, que é o maior empecilho ao desenvolvimento nacional. A incapacidade de reduzir o abismo sócio-econômico que separa as classes brasileiras tem sido um importante fator limitante ao crescimento do país.

As transformações na geopolítica mundial aliadas à forte expansão da economia global, principalmente a norte-americana, na década de 90, produziu novas exigências e o estabelecimento de novos parâmetros, tanto na linha de produção quanto do ponto de vista do consumo.

Uma parcela do mundo atual foi tomada por uma instantaneidade inédita, o que tem provocado inúmeras mudanças na sociedade mundial, reformulando conceitos e quebrando paradigmas.

Todas essas transformações notabilizaram o conhecimento como espinha dorsal da nova economia. Proliferaram os tecnopólos, pólos de tecnologia vinculados a importantes centros acadêmicos. Sem sombra de dúvida a educação voltou ao centro das discussões e passou a ser um consenso que um diferencial fundamental entre as nações é a capacidade de dominar e produzir novas tecnologias, além de qualificar sua mão-de-obra.

Diante dessa realidade a educação surge como uma solução para corrigir, pelo menos em parte, as distorções sócio-econômico-culturais e promover o desenvolvimento da nação. Além do acesso crescente das crianças e jovens às escolas, e a ampliação da oferta de vagas no ensino superior, representada principalmente pela expansão do número de instituições privadas de ensino, faz-se necessária a qualificação do processo de ensino e de aprendizagem.

A avaliação tem sido motivo de debates, palestras, conferências, pesquisas e estudos por se tratar de um tema de extrema importância para o processo de ensino e de aprendizagem, embora seja polêmico e, muitas vezes, causador de desconforto.

As primeiras expressões de avaliação da aprendizagem estavam vinculados ao conceito de medida. A nossa civilização foi edificada sob a concepção do certo e do errado, do prêmio e do castigo. A expressão moderna dessa concepção foi traduzida pelos paradigmas iluministas, que consideravam a razão um valor supremo.

A partir desses paradigmas a avaliação tornou-se um instrumento da medição, classificação e julgamento, constituindo-se numa forma de dominação e imposição de verdades prontas e acabadas.

No início das discussões sobre avaliação educacional, observou-se a transposição mecânica para as ciências sociais dos métodos científicos, orientada pela matriz positivista. Segundo esta visão, os fatos sociais passavam a ser analisados como se estivessem desprovidos de historicidade, movimento e contradição, isto é, de forma objetiva. Foi diante do modelo objetivista que os professores passaram a valorizar os testes, as questões de múltipla escolha e as provas ditas objetivas.

Em contraposição a este modelo, pode-se apontar a existência do modelo subjetivista que admitiu a predominância do sujeito sobre o objeto do conhecimento. Sua influência se faz presente na produção de pesquisas centradas no indivíduo e na análise da intenção professor-aluno, provocando o surgimento de modelos de avaliação mais completos e abrangentes, o que resultou em estudos sobre a avaliação formativa. Nesse modelo respeitou-se o ritmo individual, valorizou-se a auto-avaliação e observou-se aspectos afetivos, analisando as condições emocionais que interferem no processo de aprendizagem. Passou-se a ter, como unidade de análise na avaliação educacional também, o vínculo indivíduo-sociedade, numa dimensão histórica, partindo-se do princípio de que a construção do conhecimento parte do homem exercendo sua atividade, vivendo no coletivo das relações sociais historicamente determinadas e produzindo a realidade. É por isso que se torna fundamental para a avaliação da aprendizagem, em todos os níveis, o entendimento da atividade humana, da ação prática dos homens.

O estudo impulsionado por um motivo e orientado para uma finalidade consciente capacita o indivíduo para o processo de trabalho, proporcionando o desenvolvimento de sua consciência crítica e permitindo a compreensão de sua condição de sujeito histórico, produto e produtor da realidade.

Abandonando as características da matriz geradora dos modelos de avaliação, pode-se apontar em caráter superficial, alguns desvios no uso da avaliação da aprendizagem, como usá-la na forma de punição contra os alunos ou realçar apenas sua função administrativa, pela qual destaca-se a sua função de orientação ou ainda o fato da avaliação ser reduzida a mera atividade de elaboração de instrumentos de medida com fins classificatórios.

O processo avaliativo inclui medidas, todavia não se esgota nelas a função de informar sobre o valor das habilidades que o aluno possui. À avaliação cabe descrever fenômenos, interpretando-os com base também em dados qualitativos.

A avaliação escolar é parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, e não uma etapa isolada. Há uma exigência que esteja concatenada com os objetivos – conteúdos – métodos expressos no plano de ensino e desenvolvidos no decorrer das aulas. Os objetivos explicitam conhecimentos, habilidades e atitudes, cuja compreensão, assimilação e aplicação por meio de métodos adequados, devem manifestar-se em resultados obtidos nos exercícios, provas, conversação didática, trabalho independente. Um aspecto particularmente relevante é a clareza dos objetivos, pois os alunos precisam saber para que estão trabalhando e no que estão sendo avaliados.

A auto-avaliação pelo aluno faz parte deste processo de análise. A apreciação crítica do aluno relativamente ao seu trabalho, ao seu processo de aprendizagem, permite identificar e compreender as etapas que os constituem, analisar e compreender erros e acertos, comparar a ação desenvolvida com o plano pensado, confrontar os produtos obtidos com os produtos esperados e as operações realizadas com as concepções que delas tinha à partida, planificar as tarefas de aprendizagem a desenvolver.

Em seu artigo sobre a avaliação da aprendizagem, Kenski (1995) enfatiza a necessidade de parceria entre professores e alunos na composição do processo de avaliação, considerando-a parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem,

devendo ser vinculada à realidade diária da sala de aula. Dessa forma, um processo de avaliação cuja competência caiba exclusivamente à opinião do professor quanto ao desempenho dos alunos passa a não mais ter sentido. A autora deixa clara a importância da auto-avaliação para um ensino transformador, pois acredita que a partir também desse processo o aluno adquire oportunidade de desenvolver sua capacidade crítica. Para tanto, é necessário que a auto-avaliação não seja somente fruto de relatórios estruturados, onde o aluno simplesmente responde, ao final do semestre ou de uma unidade, sobre o seu desempenho. É importante que a auto-avaliação seja vista com parte integrante do contato diário com o conhecimento, levando em consideração a necessidade de o professor proporcionar momentos em que o aluno tenha possibilidade de demonstrar o seu aprendizado.

Há casos em que professores consideram importante a participação do aluno na análise do trabalho realizado durante um determinado período de estudos, e há ainda aqueles docentes que atribuem ao aluno importante papel na identificação de sucessos conseguidos e erros cometidos, constituindo processo de parceria na busca de solução de problemas.

E pensando em contribuir para a solução de problemas é que o estudo em questão aborda vários aspectos da auto-avaliação: considerações teóricas sobre a avaliação formativa e a auto-avaliação no processo de ensino e de aprendizagem, funções da auto-avaliação no ensino superior, propósitos da avaliação, a auto-avaliação e seu vínculo com o projeto pedagógico, a relação professor-aluno no processo de auto-avaliação. Busca também informar, por meio de pesquisas junto a docentes do ensino superior até que ponto a auto-avaliação é utilizada por esses docentes para a composição da análise do desempenho dos alunos, como ocorre tal processo, quais os posicionamentos dos professores em relação a tal prática, buscando enfatizar a importância da auto-avaliação para o processo ensino-aprendizagem.

1. HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO TRADICIONAL

As primeiras idéias de avaliação da aprendizagem do ensino estavam vinculadas ao conceito de medida. A necessidade de medir surgiu tão cedo que é no próprio corpo que o homem foi buscar as primeiras unidades de comparação: o pé, o palmo, o dígito e o cúbito. O homem primitivo, ao escolher peles de animais para confeccionar as primeiras roupas, deve ter tirado algumas medidas grosseiras. É fácil perceber que tais medidas careciam dos padrões que hoje se consideram indispensáveis: precisão, objetividade e sistematização.

Das unidades naturais passou-se às unidades fixadas arbitrariamente através de leis ou decretos reais. Em 2.205 a.C. o grande Shun, Imperador Chinês, examinava seus oficiais com o fim de os promover ou demitir. No Egito, o cúbito real consistia de sete palmos ou 28 dígitos. Na Inglaterra, coube ao rei Eduardo I, em 1.305, decretar que 12 polegadas correspondiam a um pé. Na França, o padrão oficial, de origem árábica, data dos tempos de Carlos Magno. Atualmente, as tentativas de padronização das medidas físicas persistem. Em 1.960, 38 países sancionaram uma nova definição do metro internacional.

Nas medidas educacionais também se vem fazendo sentir, cada vez mais imperiosa, a necessidade do refinamento das técnicas utilizadas. Sempre coube aos professores a responsabilidade do julgamento e da avaliação, mas somente a partir do século XIX surgiram os primeiros ensaios de emprego de métodos mais objetivos de avaliação do rendimento escolar. Nos Estados Unidos da América, Horace Mann¹ criou um sistema de testagem. Diz a história que uma controvérsia entre Mann e os comitês das escolas americanas sobre a qualidade da educação fez com que ele propusesse a experimentação de um sistema uniforme de exames em uma amostra selecionada de estudantes das escolas públicas de Boston.

¹ MANN, HORACE. Educador norte-americano, lançou as bases da instrução pública em seu país e defendeu uma educação democrática, livre de discriminação religiosa, étnica e moral. Morreu em 1859, aos 63 anos.

Os resultados dessa experiência reforçaram muitas críticas feitas por Mann à qualidade da educação e indicaram a possibilidade de testar os programas em larga escala, com a finalidade de sugerir melhorias nos padrões educacionais. Entre essas medidas Mann sugeria:

- substituir os exames orais pelos escritos;
- utilizar, ao invés de poucas questões gerais, uma quantidade maior de questões específicas;
- e buscar padrões mais objetivos do alcance escolar.

As experiências de avaliação da aprendizagem do ensino em países como França e Portugal se pautaram na docimologia (ciência do estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados), ao evidenciarem a instabilidade das avaliações no tocante às diferenças inter e intra-individuais e à precisão dos testes.

Retomando ao contexto dos Estados Unidos, teria de mencionar Tyler e Bloom. Tyler porque provocou um grande impacto na literatura com seu "Estudo dos oito anos", no qual defendia a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de atitudes, inventários, questionários, fichas de registros e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos com relação à consecução dos objetivos curriculares (TYLER, 1949).

E Bloom, que defendia a idéia que o domínio da aprendizagem é teoricamente disponível para todos, se houver possibilidade de encontrar os meios de ajudar cada estudante. Uma fundamentação para seu ponto de vista era encontrada nas normas de avaliação de muitos testes padronizados de rendimento. As aplicações sucessivas demonstravam que critérios selecionados, atingidos pelos melhores estudantes em um ano, eram atingidos pela maioria dos estudantes em período posterior. A partir dessa idéia, criou a noção de aprendizagem para o domínio. Dentro dessa perspectiva, Bloom fazia uma distinção bem marcada entre processo de ensino-aprendizagem, cuja intenção é preparar o

estudante, e o processo de avaliação, que tem a intenção de verificar se o estudante desenvolveu-se da maneira esperada.

Ele era contra o uso de notas em testes realizados durante o processo de ensino-aprendizagem, pois a finalidade desses instrumentos deveria ser determinar o domínio ou a falta de habilidade, oferecendo, tanto ao aluno como ao professor, informações para a melhoria dos desempenhos não-dominados ou incentivo no caso dos objetivos já alcançados (BLOOM, 1963).

É grande o número de pesquisas que evidenciaram a flutuação das notas escolares do ensino fundamental, de professor para professor, e mesmo de uma avaliação para outra, realizada pela mesma pessoa, com determinados intervalos temporais. As notas atribuídas aos alunos variam em função não apenas dos conhecimentos supostamente demonstrados por esses alunos e sim de outros fatores entre os quais sobressaem, sem dúvida alguma, os ligados à própria personalidade do professor.

Tais estudos levaram os educadores a dirigir seus esforços no sentido de um aperfeiçoamento cada vez mais amplo das medidas educacionais. As provas passaram a ser encaradas como instrumentos de medida e o problema do que constitui um bom instrumento de medida é hoje um dos tópicos de maior realce, tanto no que se refere aos testes psicológicos utilizados para fins de diagnóstico ou previsão, como em relação aos testes de desenvolvimento educacional.

Em fins de 1966, uma comissão, composta dos psicólogos Ruth N. Sheeffer, Nícia M. Bessa, Maria Helena Novais Mira, Kilda Monteiro Mota e Nice S. Miraglia, iniciou um projeto de elaboração da primeira bateria de testes de rendimento escolar criados e padronizados no Brasil. Em 1.968, a comissão passou a formar a equipe responsável pela direção do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas, cuja denominação atual é Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicométricas, da Fundação Getúlio Vargas.

O projeto foi financiado pela própria Fundação Getúlio Vargas e pela Fundação Ford, contando com a colaboração de numerosos professores e consultores pedagógicos e estatísticos. Os testes de desenvolvimento educacional foram elaborados para servir à avaliação do rendimento do aluno em quatro áreas de conhecimentos:

linguagem, matemática, ciências físicas e biológicas e estudos sociais. A equipe procurou valorizar mais as questões que provaram verificar a utilização de conhecimentos fundamentais ou de maior aplicabilidade prática, de princípios gerais ou de certas técnicas, relegando a segundo plano as questões que exigem para memorização de informações.

Tal posição se fundamenta no princípio de que o mais importante é que o aluno aprenda a interpretar corretamente as informações que recebe, que as analise e critique, que se habitue ao raciocínio matemático, que compreenda e aplique os princípios gerais da ciência, que analise a metodologia de um estudo ou de uma experiência e julgue a adequação das conclusões, que interprete corretamente gráficos, tabelas e mapas.

Um dos problemas mais prementes do ensino, embora nem sempre reconhecido por professores ou administradores, é o que se relaciona com a atribuição de notas ou menções e com a avaliação do progresso do educando. De escola para escola, de instituição para instituição varia o sistema, o mais comum é o de notas numéricas apresentadas numa escala de zero a cem. No entanto, há estabelecimentos de ensino que preferem um sistema de quatro, cinco ou seis menções: excepcional, muito bom, bom, regular, sofrível e deficiente, por exemplo. Tradicionalmente, o aproveitamento tem sido expresso como se fosse uma quantidade absoluta.

Nos últimos vinte anos, o impacto do desenvolvimento tecnológico sobre a educação se refletiu em muitos setores, inclusive no da mensuração. A introdução de leituras ópticas e o emprego de sistemas de computação facilitou a elaboração de programas em larga escala, a execução de projetos de pesquisas educacionais e psicométricas de grande envergadura, a aplicação dos testes nos sistemas de instrução, a adaptação dos testes, inclusive a análise fatorial e a ponderação de itens ou alternativas. A preferência atualmente demonstrada por itens de formato objetivo também pode ser relacionada com a realização de pesquisas em que é indispensável a utilização de equipamento eletrônico de computação.

2. ENFOQUES TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO E DA AUTO-AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Numa discussão mais ampla em torno do prazer de se estudar e da responsabilidade que um profissional deva ter, quando de seu ingresso no mundo do trabalho, alguns autores chamam a atenção e tecem reflexões sobre a questão de se estar apaixonado pelo que faz e ter todo um comprometimento que traz como consequência a própria eficiência traduzida simbolicamente numa nota máxima, ou seja, 10.

Segundo Freire (1992), um educador deve educar a fome do desejo, pois um dos sintomas de se estar vivo é a fome do desejo de crescer, de querer, de aprender e, para os educadores, também de ensinar. Educadores devem olhar, observar, estar atentos ao outro – o aluno – e procurar buscar o significado de seu desejo, em seu ritmo próprio. Em outras palavras é isso o que se quer dizer quando se apontam para as diferenças individuais e tempo de aprendizagem. A autora enfatiza que a concepção autoritária, ao contrário da atenção, quando nega somente, castra a expressão do desejo do aluno; quando defende a passividade, a homogeneidade, quando doa mecanicamente o conhecimento, fazendo do aluno um mero repetidor de conhecimentos e de desejos alheios ao que seu coração e inteligência sonham; educa para a morte, pois desejo e criação foram soterrados.

A partir desta análise pode-se comparar tudo isso com um sistema escolar repetitivo e pouco criativo e que consequentemente tem como modelo de avaliação aquele que só cobra e exige o máximo, de forma implacável, não considerando o aluno como uma unidade complexa.

Eizirik (1992) ressalta que a escola – leia-se também a universidade - é um lugar de produção do saber, por excelência, mas é importante que se atente para outros saberes também, não tão palpáveis, como os conteúdos das disciplinas ou matérias, os resultados das avaliações, cujo foco está na relação professor que ensina/aluno que aprende. A atenção tem mesmo que se voltar para os micropoderes que permeiam essa

relação entre professores, alunos, coordenadores, supervisores etc. É um tecido social trespassado por diferentes fios e tramas.

Silveira (1998) afirma que considerando as responsabilidades de ensino, é importante apontar que cada vez mais a sociedade coloca a urgência da formação pluridisciplinar, multifacetada, que capacite alunos a examinarem temas ou problemas sob vários ângulos, estabelecendo relações variadas, levando-os a evitar a rigidez de definições estáticas esterilizadoras da capacidade de pensar. Segundo esse autor:

“Uma das razões do fracasso escolar tem origem na redução simplificante, introduzida pelos behavioristas e aproveitada pelos tecnicistas, desde as décadas de 60 e 70, visando as facilidades de avaliação (...); a revitalização das instituições de ensino depende da competência que se desenvolva no ‘ensinar a pensar’. Isso pressupõe trabalhos e avaliações que evitem a repetição e a objetividade, e busquem o desenvolvimento da capacidade de análise, de interpretações variadas, de levantamento de hipóteses (...); em grande parte, essa mudança metodológica se configura quando se encontram educadores que buscam novos mecanismos de avaliação”. (Silveira, 1998, p 10).

Kopke & Ésther (1999) ao se referirem ao mundo do trabalho fazem referências a esta mudança de atitude dentro da escola para que pessoas cada vez mais possam se adaptar facilmente às regras do mundo do trabalho e da competição, considerando a manutenção de uma auto-estima elevada e a capacidade de se aprender com os próprios erros. De acordo com os autores (1998, p. 145):

“Por que o olhar sobre o trabalho nos remete à educação? Porque as formas de viver e de trabalhar estão diretamente vinculadas às formas como nos percebemos a nós mesmos como sujeitos de direito ao saber, à cultura. As formas de conhecer, de aprender algo estão centradas na vida escolar que tivemos. Nossos alunos não são isolados do desenvolvimento enquanto aprendem e como aprendem...é no trabalho que aprendemos a superar a visão estática do aluno...é sobre tudo isso que a teoria pedagógica deveria refletir”.

A formação e o desenvolvimento integral do indivíduo é o objetivo da educação. No entanto, o sistema educacional tem apresentado deficiências principalmente quando considerada a questão do trabalho. Procurou-se demonstrar o papel que educação e trabalho vêm desempenhando para a formação da sociedade atual. A conclusão básica é que a educação não pode prescindir de seu papel de formação integral do indivíduo mas, por outro lado, outras organizações também podem assumir parte desta responsabilidade,

na busca da construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida socialmente. Para isto, não pode mais haver o distanciamento entre educação e trabalho, pois as interseções abrangem as mais variadas instâncias da vida humana. Nesse contexto, a criatividade emerge como elemento facilitador de um processo de aprendizagem mais efetivo para o trabalho e para a vida. (KOPKE & ESTHER, 1999).

Assim percebe-se pela viagem de autores que citam a avaliação ou se referem ao fazer pedagógico, que se torna necessário ao sistema escolar conhecer essas variações que envolvem o saber e as pessoas relacionadas a ele, seja da parte de quem o transmite ou de quem o recebe.

E parece que o cerne de todo o problema está nesta interseção, neste momento rápido em que se vai justamente aferir o que se ensinou e o que se aprendeu. De amigos e interagidos parece que as pessoas se transformam rapidamente em gladiadores; a sala de aula parece uma arena; o instrumento da prova parece se transformar num instrumento tipo “espada afiada”, donde é comum se ouvir a expressão: “o professor está com a faca e o queijo na mão...”, então “se o aluno não fizer o que ele manda ou não realizar o que ele pede, ele pode se vingar e reprovar ou dar um zero (...)”.

Parafraseando Freire (1995) pode-se afirmar que “quando se tira da pessoa a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento.”

2.1 Avaliação versus Medida

2.1.1 Avaliação e processo educativo

A análise da dinâmica do processo educativo conduz à percepção da posição central e indispensável da avaliação, num ciclo que se inicia com o estabelecimento de objetivos e prossegue com a escolha do método e dos critérios. Conceitua-se método como a relação professor-aluno, ou seja, toda e qualquer forma de trabalho em conjunto, de discentes e docentes; e critérios como a evidência ou prova que se vai aceitar como garantia de que os objetivos propostos foram em parte ou totalmente atingidos. Se os

objetivos estabelecidos foram adequadamente cumpridos, propõem-se novos objetivos; caso contrário, procede-se à reformulação do critério.

Nesse processo situa-se, como parte integrante e essencial, a avaliação, que consiste em fazer um julgamento sobre resultados, comparando o que foi obtido com o que se pretendia alcançar. Em seu livro programado **Como definir os objetivos pedagógicos** (MAGER, 1962), ressalta a importância de definir com exatidão os objetivos a atingir, sem o que os alunos corram o risco de assimilar noções inexatas ou adquirir hábitos em nítida contradição com aqueles sobre os quais se deverão apoiar, mais tarde, em sua vida diária ou em suas atividades profissionais do ensino. É impossível avaliar com eficiência o valor de um curso ou de um programa sem dispor de objetivos bem definidos e sem possuir uma base segura para escolher adequadamente os meios ou os métodos de ensino.

Estabelecer clara e explicitamente os objetivos ou metas da educação é questão pedagógica de tal relevância que Benjamim S. Bloom e seus colaboradores dedicaram ao assunto a obra *Taxonomy of Educational Objectives* (1956: Taxonomia dos objetivos da educação), na qual enumeram, devidamente hierarquizados, objetivos educacionais nos domínios cognitivos, afetivos e psicomotor (BLOOM, 1973). A estrutura proposta na taxonomia de Bloom é lógica, psicológica e educacionalmente coerente, sendo útil, em particular, no que se refere ao estabelecimento de metas para cursos e unidades didáticas. A fixação de objetivos para frações menores, como é o caso no preparo de materiais de instrução, a exemplo dos livros programados, exige um sistema de categorias mais diferenciado.

Compreende-se assim, que a avaliação do rendimento escolar envolve um processo circular que começa e termina com os objetivos educacionais. Se um objetivo educacional foi adequadamente descrito e proposto, quem o atinge deve apresentar condutas diferentes de quem não o atinge. Se houver diferenças entre dois comportamentos, elas serão percebidas e apreciadas pelos responsáveis aos quais incumbe a direção do processo educativo. De vez que a forma mais simples de medir exige apenas a constatação de que alguém ou alguma coisa apresenta certa característica em grau superior ou inferior a outrem ou outra coisa, tais diferenças são passíveis de mensuração.

2.1.2 Medir ou avaliar?

Medida e avaliação têm em comum o fato de serem processos de atribuição de símbolos a fenômenos ou dimensões de fenômenos. Pode-se considerar o processo de avaliação diverso da mensuração, uma vez que envolve julgamentos de valores, no sentido ético ou social da palavra.

2.1.3 Conceitos de Medida

Não existe uma única definição correta de medida ou mensuração. A exemplo do que ocorre com outros conceitos psicológicos ou pedagógicos, torna-se necessário estabelecer a respeito uma convenção semântica para propósitos de comunicação. As divergências quanto à melhor acepção do termo são refletidas por H. B. English, que admite quatro diferentes sentidos de medida: a) comparação de alguma coisa com a unidade ou com a quantidade padronizada, a fim de verificar quantas vezes a quantidade unitária é contida no primeiro item; b) qualquer processo mediante o qual uma quantidade é atribuída a alguma coisa; a atribuição de numerais a coisas, de acordo com certas regras preestabelecidas; c) atribuição de uma posição numa escala; d) utilização de testes e outras medidas mais ou menos objetivas, numa escola ou em outra situação prática.

No sentido mais amplo, determinar a presença ou ausência de uma propriedade, sem quantificação anterior também é considerado, segundo English, medir. Até mesmo a atribuição a uma série qualitativa pode ser interpretada como medida. As abordagens teóricas relativas à mensuração datam dos trabalhos pioneiros de R. N. Campbell e estão incorporadas aos mais recentes tratados de medidas em educação, especialmente o publicado em 1971 pelo American Council of Education (Conselho de Educação dos E.U.A.).

2.2. Princípios Básicos da Auto-avaliação

Para que a auto-avaliação adquira a importância que realmente tem no processo ensino-aprendizagem do ensino superior, é necessário seguir alguns princípios básicos.

Um dos erros didáticos mais frequentes é o da não-integração dos critérios e processos de auto-avaliação na dinâmica geral do ensino:

"Avalia-se com um quadro de referência diferente daquele com que se ensinou. Assim, trabalhando com métodos e técnicas dinâmicas de ensino, o professor, por não contar com auxiliar ou com tempo suficiente, não faz convenientemente o controle do rendimento dos alunos e, ao final (na hora da auto-avaliação), oferece questões memorísticas, em desacordo com as situações de aprendizagem que ofereceu e que visavam desenvolver pensamento reflexivo e imaginação criadora". (MARQUES, 1977, p. 46).

Para evitar que isso aconteça, deve-se seguir os seguintes princípios:

- a) Estabelecer com clareza o que vai ser avaliado. Se não se sabe o que se irá avaliar não se poderá buscar uma auto-avaliação de maneira eficiente. Por isso, o primeiro passo consiste em estabelecer se irá avaliar o aproveitamento, a inteligência, o desenvolvimento sócio-emocional, etc.
- b) Selecionar técnicas adequadas para auto-avaliar o que se pretende. Nem todas as técnicas e instrumentos são adequados aos mesmos fins.
- c) Utilizar, na auto-avaliação, uma variedade de técnicas. Para se ter um quadro mais completo do desenvolvimento do aluno, é preciso utilizar uma série de técnicas. Deve-se utilizar técnicas que sirvam para avaliar aspectos quantitativos e técnicas que sirvam para avaliar aspectos qualitativos.
- d) Ter consciência das possibilidades e limitações das técnicas de auto-avaliação. "Muitas são as margens de erro que encontramos, não só nos próprios instrumentos de auto-avaliação, como também no próprio processo (modos como os instrumentos são usados). No entanto, a principal fonte de erro, sem dúvida, é a interpretação inadequada dos resultados. Em geral, os professores atribuem aos instrumentos uma precisão que estes não possuem. Na melhor das hipóteses, nossos instrumentos e técnicas de auto-avaliação proporcionam somente resultados aproximados, que devem, portanto, ser assim considerados". (TURRA, 1982, p. 188).

- e) A auto-avaliação no ensino superior é um meio para alcançar fins e não um fim em si mesma. "O uso da auto-avaliação implica propósito útil, significativo. É necessário que a escola, os professores e os alunos retomem com mais clareza e atenção esse princípio. Isso implica atribuir à auto-avaliação seu verdadeiro papel, ou seja, de que deve esse processo contribuir para melhorar as decisões de natureza educacional - melhorar o ensino e a aprendizagem, bem como o planejamento e o desenvolvimento curricular. O entendimento errôneo e a desobediência a esse princípio tem sido, em grande parte, causa de frustração de alunos e professores, da insuficiência da aprendizagem escolar e, sobretudo, da falta de motivação para aprendizagem, como facilmente é constatável". (Idem, p.189)

A tarefa de auto-avaliar deve começar no primeiro dia de aula. Logo que os alunos chegam à escola, o professor deve começar a estimulá-los. Só assim poderá adquirir informações diretas, imprescindíveis e valiosas para planejar o seu trabalho. O trabalho do educador será tanto mais eficiente quanto mais estiver calcado em dados reais, em informações acumuladas sobre os educandos. O mestre deve procurar conseguir essas informações através de todos os meios que estejam ao seu alcance: entrevistas com os alunos, observação do comportamento, entrevista com pessoas que conheçam os discentes, leitura de fichas informativas sobre o aluno, etc.

Esses são os princípios básicos que norteiam a avaliação do processo ensino-aprendizagem no ensino superior. É interessante lembrar que a forma de encarar e realizar a auto-avaliação reflete a atitude do professor e suas relações com o aluno.

A educação no ensino superior renovada não mudou apenas os métodos de ensino, que se tornaram ativos, mas influenciou, também, sobre a concepção de auto-avaliação. Antes, a avaliação clássica tinha um caráter seletivo, uma vez que era vista apenas como uma forma de classificar e promover o aluno de uma série para outra ou de um grau para outro. Atualmente, a auto-avaliação assume novas funções, pois é um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos. Portanto, a auto-avaliação assume uma dimensão orientadora.

2.3 Avaliação dos Conteúdos Factuais, Conceituais, Procedimentos e Atitudinais

Os objetivos educacionais constituem o referencial básico de todo o processo de ensino, inclusive da avaliação. Portanto, os conteúdos de aprendizagem funcionam como referencial para avaliar os avanços dos alunos. Assim, é importante a relação entre os tipos de conteúdos para que o aluno possa ser avaliado quanto ao desempenho de todas as suas habilidades.

Em se tratando dos conteúdos factuais, espera-se que o aluno adquira uma aprendizagem significativa dos fatos, associando-os ao conhecimento e à compreensão dos conceitos, para que tenha condições de interpretar situações ou fenômenos.

Não há aprendizagem significativa se, por exemplo, em Literatura, o aluno souber o nome de um autor e suas respectivas obras não conseguir relacioná-los a determinado movimento literário, suas características e contexto histórico-social em que foram ambientados.

Verifica-se então a necessidade de se realizar atividades que contemplem a utilização conjunta de fatos e conceitos para avaliar se o aluno realmente domina os conteúdos factuais. Uma prova escrita simples pode perfeitamente avaliar a aprendizagem desse tipo de conteúdo, quando o número de alunos ou a dinâmica de grupo não permite verificar a aprendizagem individual.

A compreensão dos conteúdos conceituais é um tanto mais complexa. A simples repetição de um conceito não evidencia uma aprendizagem significativa dos conteúdos conceituais. Zabala (1998)² afirma que “As atividades para conhecer qual é a compreensão de um determinado conceito não podem se basear na repetição de algumas definições... quem os faz é capaz de lembrar com precisão a definição, mas não nos permite averiguar se foi capaz de integrar este conhecimento em suas estruturas interpretativas.” Porém, o que se deve esperar é que o aluno saiba como utilizar a aprendizagem dos conteúdos conceituais integrando este conhecimento à interpretação, à resolução de problemas. Não adianta, por exemplo, o aluno saber todas as características

² ZABALA, A. *A prática educativa*. P. 204

de um movimento literário se, em uma análise de textos poéticos, não consegue identificá-las.

As atividades que visam à avaliação da aprendizagem significativa desse tipo de conteúdo devem ser aquelas em que o aluno possa demonstrar que entendeu, assim como sua capacidade para utilizar convenientemente os conceitos aprendidos. As atividades que podem garantir um melhor conhecimento do que cada aluno compreende implicam a observação do uso de cada um dos conceitos em diversas situações e nos casos em que os utilizam em suas explicações espontâneas, como em trabalhos em equipe, debates, exposições, atividades em que possam fazer uso dos conceitos na resolução de conflitos ou problemas.

No entanto, em se tratando de avaliações escritas, de disciplinas na área de ciências exatas, em que a verificação da aprendizagem dos conteúdos e conceitos é mais fácil por se tratarem de disciplinas que giram em torno de resolução de problemas, é indispensável que estes não sejam padronizados e que não tratem de um único tema, para que o aluno tenha condições de demonstrar a aplicação dos conceitos aprendidos.

Em relação aos conteúdos procedimentais, Zabala (1998, p. 207) afirma que “Para aprender um conteúdo procedimental é necessário ter uma compreensão do que representa como processo, para que servem, quais são os passos ou fases que o configuram, etc. O que define sua aprendizagem não é o conhecimento que se tem dele, mas o domínio ao transferi-lo para a prática.” Logo, as atividades para se avaliar a aprendizagem dos conteúdos procedimentais devem ser aquelas que permitam realizar a observação sistemática de cada um dos alunos; conhecer se sabem dialogar, trabalhar em equipe, criar situações para a resolução de problemas, fazer uma pesquisa bibliográfica, ou seja, atividades que relacionam a teoria à prática.

É importante que o aluno saiba aplicar esses conteúdos em situações práticas, principalmente quando se quer formar um profissional que esteja apto a entrar no mercado de trabalho com todas as condições para exercer bem sua profissão.

O aluno só poderá ter suas habilidades relacionadas a tais conteúdos desenvolvidos se, em sala de aula, o professor situá-lo frente a atividades que o obrigue a

desenvolver o conteúdo procedimental e que possa ser facilmente observado, para avaliar como cada aluno transfere o conteúdo para a prática.

Já a avaliação dos conteúdos atitudinais requer maior atenção por parte de quem avalia. Infelizmente, costumou-se pela tradição escolar, valorizar mais os conteúdos que podem ser avaliados de forma quantitativa, reduzindo a avaliação a uma função sancionadora. Tal prática, juntamente com a falta de experiência e trabalhos neste campo, fez com que a avaliação dos conteúdos atitudinais fossem, de certa forma, menosprezada.

Avaliar os conteúdos atitudinais se torna tarefa complexa, pois compreende os componentes cognitivos, condutuais e afetivos de cada aluno, que só podem ser analisados mediante observação sistemática de comportamentos e atitudes.

Para se ter uma avaliação desses conteúdos de forma mais acertada, é necessário envolver os alunos em atividades que se observe a possibilidade de conflitos, que não se evitem os problemas interpessoais, em que não se limite a capacidade de atuação dos alunos, em que haja espaço para expressar autonomamente a opinião pessoal.

Comparando a dificuldade de se avaliar os conteúdos atitudinais com a prática na medicina, Zabala (1998, p. 208) questiona “Como pode se valorar a solidariedade ou atitude não-sexista? A quem podemos dar uma boa ‘nota’ em tolerância? ... É como se no caso da medicina, por exemplo, não se levasse em conta, e portanto não serão tratados a dor, o enjôo ou o stress, aduzindo que não existem instrumentos capazes de valorá-los de forma tão exata como a febre, a pressão arterial ou o número de glóbulos vermelhos presentes no sangue.”

Observar a atuação e a opinião do aluno nas atividades grupais, nos debates em assembléias, nas manifestações dentro e fora de sala, enfim, nas atividades em que tenha condições de expressar seu pensamento de forma autêntica, constituem fontes de informação para se conhecer os avanços nas aprendizagens de conteúdos atitudinais.

3. FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Quando se fala em avaliação do processo ensino-aprendizagem, faz-se referência à verificação do nível de aprendizagem dos educandos, ou seja, o que os alunos aprenderam ou o que eles acham que aprenderam, como aprenderam e para quê aprenderam. Basicamente a avaliação apresenta três funções: diagnóstica, formativa e somativa.

O primeiro a fazer a distinção entre o conceito de avaliação formativa e somativa, e a utilizar essa denominação, foi Michael Scriven³, num estudo que se tornou clássico sobre a avaliação do currículo. Esses conceitos se difundiram a partir da obra de Bloom, Hastings e Madaus⁴, estendendo-se aos demais níveis da avaliação. Atualmente, são também de uso corrente no que se refere à avaliação do processo ensino-aprendizagem.

3.1 Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso do ensino fundamental, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os próprios alunos percebem se apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los.

Resgatar a função diagnóstica da avaliação é essencial para que se dê a ela um rumo diverso ao que vem sendo exercitado por meio da avaliação classificatória, pois esta não traz contribuição para o avanço em direção às mudanças. A avaliação diagnóstica se

³ SCRIVEN M. e STUFFLEBEAM, D. *Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos e alternativas*. P. 102

⁴ BLOOM, B. et. Al. *Manual de Avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*.

constitui num instrumento dialético do avanço na medida em que é tomada como recurso para reconhecer caminhos percorridos e identificar quais caminhos se devem percorrer.

Para que a prática da avaliação diagnóstica obtenha sucesso, cada educador, em sala de aula, deve estabelecer parceria com seu aluno, na busca pela identificação de deficiências que porventura o aluno não tenha conseguido sanar durante a sua vida escolar, deficiências que devem ser resgatadas e superadas paulatinamente, com as devidas intervenções do professor. A parceria, no entanto, não equivale à total igualdade entre professores e alunos. É mister que o professor seja mais maduro e mais experiente para que possa ajudar o educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia.

A prática da avaliação diagnóstica em muito contribui para a ultrapassagem do autoritarismo, fruto de uma sociedade conservadora, pautada na domesticação e opressão, cujos reflexos são evidenciados na educação e, por conseguinte, na forma de se avaliar.

O sentido da avaliação diagnóstica, porém, não deve estar relacionado à ausência ou diminuição do vigor na prática da avaliação. Para que realmente seja diagnóstica, a avaliação deverá ser criteriosa quanto ao seu encaminhamento, principalmente porque deverá ser o ponto de partida para a tomada de decisões rumo à solução de problemas. Nesse processo, cabe ao professor estabelecer previamente o mínimo necessário a ser aprendido pelo aluno, e a partir daí, traçar caminhas que levem o educando a buscar a superação de suas deficiências.

Para se obter sucesso com a prática de avaliação diagnóstica é importante, além do companheirismo entre professor e aluno na busca pelas deficiências a serem sanadas, da definição de prioridades quanto ao que se deve ser aprendido, que ela sirva de referencial de reflexão e análise acerca do que poderá ser realizado para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma efetiva.

Luckesi (1996, p. 33)⁵, relaciona avaliação com tomada de decisões, afirmando que “A avaliação conduz a uma tomada de decisão. Ou seja, o julgamento de valor, por sua constituição mesma, desemboca num posicionamento de “não-indiferença”, o que

⁵ LUCKESI, C. C. *A avaliação da aprendizagem escolar*. P. 33.

significa obrigatoriamente uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem.”

Ainda sobre avaliação Luckesi (apud Mediano e Candau, 2002, p. 157 e 158), declara que “Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estatístico e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc. Como diagnóstico, ela será um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente”.

3.2 Avaliação Formativa

A avaliação formativa é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. Portanto, a avaliação formativa visa, fundamentalmente, “determinar se o aluno domina gradativa e hierarquicamente cada etapa da instrução”, porque “antes de prosseguir para uma etapa subsequente de ensino-aprendizagem, os objetivos em questão, de uma ou de outra forma, devem ter seu alcance assegurado”⁶.

É principalmente através da avaliação formativa que o discípulo reconhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do educando como o trabalho do mestre. Por isso, a avaliação formativa “pode ser utilizada como um recurso de ensaio e como fonte de motivação, tendo efeitos altamente positivos e evitando as tensões que usualmente a avaliação clássica causa”⁷.

A avaliação formativa está muito ligada ao mecanismo de *feedback*, à medida que também permite ao docente detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. É por essa razão que os especialistas informam ser essa modalidade de avaliação “uma parte integrante do processo ensino-aprendizagem e, quando bem realizada, assegura que a

⁶ TURRA, C. e outras. *Planejamento de ensino e avaliação*, p. 185-186.

⁷ MEDIANO, Z. D. *Módulos instrucionais para medidas e avaliação em educação*, p.35.

maioria dos alunos alcance o objetivo desejado”⁸. Nesse sentido, “a avaliação pode servir como meio de controle de qualidade, para assegurar que cada ciclo novo de ensino-aprendizagem alcance resultados tão bons ou melhores que os anteriores”⁹.

Perrenoud (1999)¹⁰ considera ser necessário reinventar a avaliação formativa. Segundo ele, “Não basta ser adepto da idéia de uma avaliação formativa. Um professor deve ainda ter os meios de construir seu próprio sistema de observação, de interpretação e de intervenção em função de sua concepção pessoal do ensino, dos objetivos, do contrato didático, do trabalho escolar... Uma prática da avaliação formativa supõe um domínio do currículo e dos processos de ensino e de aprendizagem em geral. De nada serve querer implantar um dispositivo sofisticado em uma pedagogia rudimentar. A avaliação formativa evoluirá, portanto, como a diferenciação do ensino, com o nível médio de qualificação pedagógica e de profissionalização dos professores.”

De acordo com Villas Boas (apud Veiga e Fonseca, 2001, p. 209),¹¹ “A adoção da avaliação formativa implica a existência de cultura avaliativa voltada para o comprometimento com a aprendizagem de cada aluno e de todos os que com ele interagem. Parte-se da crença de que o desenvolvimento do aluno depende do desenvolvimento do professor e da escola... Surge então a necessidade de se identificar o que existe dentro da “caixa-preta” da sala de aula e explorar o potencial da avaliação como parte do trabalho desenvolvido por cada aluno, para a elevação dos seus níveis de desempenho. Para isso, várias mudanças são necessárias”.

A auto-avaliação pelo aluno é importante para a composição da avaliação formativa, pois contribui para que o aluno entenda que esta avaliação tem como propósito a reflexão permanente sobre o processo ensino e aprendizagem.

Ao se auto-avaliar, o aluno tem condições de oferecer dados para que o professor reveja seus procedimentos didáticos e faça as devidas alterações e intervenções durante o processo, assim haverá tempo para resgatar possíveis deficiências que tenham ocorrido no ensinar e/ou no aprender.

⁸ TURRA, C. e outras. *Planejamento de ensino e avaliação*, p. 184.

⁹ BLOOM, B.e outros. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*.

¹⁰ PERRENOUD, P. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. P. 122 e 123

Portanto a avaliação formativa deve levar em conta o desempenho do aluno em diversos momentos, cabendo ao professor diversificar as atividades a serem desenvolvidas para que o aluno tenha opções quanto ao desenvolvimento de suas competências e habilidades.

3.3 Avaliação Somativa

Avaliação somativa é entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial ou avaliação diagnóstica, manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário fazer de novo.

Para se validar as atividades realizadas, é preciso sistematizar o conhecimento do progresso seguido. Portanto, há que se conhecer a situação de cada aluno, o seu desempenho ao longo de todo o processo e assim poder tomar as medidas educativas pertinentes, a partir da análise do processo e da progressão que cada aluno seguiu a fim de continuar sua formação, o que consiste na avaliação somativa.

¹¹ VILLAS BOAS, B. M. de F. “*Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola.*” In VEIGA, I. P. e FONSECA, M. (orgs). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola.* Campinas. Papirus, 2001.

4. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E AUTO-AVALIAÇÃO E SEU VÍNCULO COM O PROJETO PEDAGÓGICO

O projeto pedagógico deve ser fruto de investigação e reflexão acerca das finalidades da instituição, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Portanto, um projeto de qualidade deve preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; que contenha opções explícitas na direção da superação de problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica, que explicita o compromisso com a formação do cidadão; que seja construído continuamente; que preveja as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação.

O trabalho pedagógico é o conjunto de diretrizes e de ações que norteiam as atividades desenvolvidas por professores e alunos, ou seja, deve ser realizado em parceria, apresentando de forma clara a razão da sua existência e acompanhado ainda pelos fins a serem alcançados pelo trabalho da instituição. Ele deve explicitar as condições de ensino-aprendizagem que orientam as atividades de professores e alunos.

A avaliação deve estar diretamente relacionada ao projeto pedagógico da instituição, pois é ele que funciona como mecanismo norteador de todas as ações que envolvem os segmentos da instituição. É importante que se defina quais as intenções do projeto pedagógico, para que a instituição se particularize na singularidade de suas opções e para evitar atitudes isoladas.

É necessário que se perceba os pressupostos contidos na proposta global durante as diferentes etapas do trabalho pedagógico, para que haja coerência entre as ações de todas as partes envolvidas no processo, sempre alicerçadas na proposta do projeto pedagógico.

A existência, a manutenção e a transformação de um projeto pedagógico não se dá de forma fácil e sem conflitos, visto que é um processo que envolve trabalho coletivo, muitas vezes norteado por situações inusitadas do cotidiano, passivo de lutas e enfrentamentos importantes para que se atinja suas propostas. O projeto pedagógico, deve ser tomado como eixo central para as decisões didático-pedagógicas que envolvem professores – alunos – disciplinas, inclusive para as decisões que se referem à prática avaliativa.

A auto-avaliação também deve ser vista como parte integrante do projeto pedagógico da escola porque é também através dela que se pode buscar atingir o sucesso do projeto, uma vez que trabalhada de forma crítica e formativa, fornece informações importantes e necessárias para que o projeto sofra, quando for preciso, intervenções que venham contribuir para a correção dos possíveis “desvios de rota”, propiciando momentos de busca, de construção, de ajustes.

Um projeto progressista é incompatível com uma prática de avaliação conservadora, pois um projeto que busca a formação de profissionais críticos deve permitir que a avaliação valorize a autonomia intelectual dos envolvidos. A globalidade do projeto só se alcançará através da íntima articulação e coerência de todas as partes que o constituem, entre as quais se inscreve a prática avaliativa. A avaliação e projeto pedagógico mutuamente se influenciam, se completam e se enriquecem, à medida que se busca, através de seus resultados, possibilidades, alternativas e condições para a efetiva consolidação da proposta do projeto pedagógico da instituição.

Deve-se entender que a auto-avaliação subsidia a construção tanto do plano de trabalho quanto a construção de conhecimento pelo aluno. Para se construir um plano de trabalho, por exemplo, avalia-se diversas informações para se determinar o objetivo do curso, os conteúdos, os métodos, os procedimentos didáticos e de avaliação, e todos esses pontos devem estar articulados. O plano de trabalho tem como principal característica ser flexível, e por isso mesmo, após sua aplicação, poderá ser reestruturado com a ajuda do professor e do aluno, alicerçados pelo projeto pedagógico. Já no aspecto da construção do conhecimento pelo aluno, a auto-avaliação não é um instrumento de averiguar

exclusivamente a capacidade de sintetizar, avaliar, julgar para poder formular suas próprias idéias a respeito de um determinado tema.

É necessário que o aluno saiba qual o seu compromisso com a auto-avaliação, que ele saiba porque e para quê avaliar, para que possa devidamente construir seus conceitos acerca do que se quer avaliar. A proposta de avaliação do trabalho pedagógico também pelo aluno implica a necessidade de sua participação na organização desse trabalho. O aluno enfrenta dificuldade ao avaliar um trabalho em que somente cumpriu o que foi estabelecido pelo professor, em que não participou da organização dos critérios a serem avaliados. Portanto é necessário que o aluno tenha plena consciência dos objetivos da auto-avaliação a que está sendo submetido.

A análise dos resultados da avaliação e da auto-avaliação, por meio do olhar crítico, permite conhecer o nível de desempenho do aluno, assim como possibilita a tomada de decisão sobre a reorganização do trabalho pedagógico.

Olhar criticamente a prática da avaliação pode ser, para o professor, o termômetro indicador do quanto se avançou e de quanto ainda se tem a avançar para se consolidar as propostas do projeto pedagógico que se deseja alcançar.

De acordo com Sordi (1995)¹², “a globalidade do projeto só se alcançará através da última articulação e coerência de todas as partes que o constituem, entre as quais se inscreve a prática da avaliação. Ficam claras, especialmente na forma como organizamos o processo de avaliação, as reais chances que temos que informar qual a proposta pedagógica que verdadeiramente iremos executar, independente daquela que anunciamos em nosso discurso.”

¹² SORDI, M. R. de. *A prática de avaliação do ensino superior*. p. 29.

5. PROPÓSITOS DA AVALIAÇÃO E DA AUTO-AVALIAÇÃO

5.1 Avaliar para conhecer os alunos

Um dos propósitos da avaliação com função diagnóstica é informar o professor do ensino superior sobre o nível de conhecimentos e habilidades de seus alunos, antes de iniciar o processo ensino-aprendizagem, para determinar o quanto progrediram depois de um certo tempo. Por exemplo, um docente assume uma turma do 4º semestre do ensino superior. No início do semestre ele precisa fazer uma avaliação diagnóstica da turma, para verificar o que os alunos aprenderam ao longo dos semestres anteriores, isto é, qual a bagagem cognitiva que eles estão levando para aquela série.

É muito freqüente a existência de turmas heterogêneas, em que o nível de conhecimento dos educandos varia, embora eles estejam na mesma turma. Devido às diferenças individuais, alguns educandos aprendem mais rapidamente do que outros. Também no que se refere à retenção da aprendizagem, alguns alunos têm mais facilidade para reter o que foi aprendido, enquanto outros esquecem mais rapidamente. Portanto, o mestre precisa, antes de tudo, verificar se seus alunos dominam ou não os pré-requisitos necessários para as novas aprendizagens, isto é, se apresentam as habilidades e os conhecimentos prévios necessários, sem os quais não poderão vencer os objetivos previstos.

É através dessa avaliação inicial, com função diagnóstica, que o professor vai determinar quais conhecimentos e habilidades devem ser retomados, antes de introduzir os conteúdos programáticos específicos do novo semestre.

A avaliação diagnóstica também auxilia a equipe técnica da instituição no que se refere à formação e remanejamento das turmas nos semestres.

Não é apenas no início do período letivo que se realiza a avaliação diagnóstica. No início de cada faculdade, é recomendável que o professor verifique quais as

informações que seus alunos já têm sobre o assunto e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo. Isso facilita o desenvolvimento da unidade e ajuda a garantir a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

5.2 Determinar se os objetivos previstos para o processo ensino-aprendizagem foram ou não atingidos

A ação educativa do ensino superior é finalística, isto é, pressupõe objetivos. Todo professor estabelece metas para seu trabalho docente. E como ensinar e aprender são processos intimamente relacionados, à medida que o professor prevê os objetivos do seu ensino, está, também, propondo os objetivos a serem alcançados pelos alunos como resultado da aprendizagem.

Avaliar nesse caso é, basicamente, comprovar se os resultados desejados foram alcançados, ou melhor dizendo, verificar até que ponto as metas previstas foram atingidas. Há, portanto, uma relação íntima entre avaliação e fixação de objetivos. É a partir da elaboração do plano de ensino, com a definição dos objetivos que norteiam o processo ensino-aprendizagem, que se estabelece o que e como julgar os resultados de aprendizagem dos alunos. Por isso, os objetivos devem ser formulados claramente e de forma operacional, para que sejam um guia seguro na definição de avaliação e na escolha e elaboração dos instrumentos mais adequados para se avaliar.

O propósito fundamental da avaliação formativa é verificar a consecução e o alcance dos objetivos, isto é, verificar se o aluno está dominando gradativamente os objetivos previstos, que se traduzem em termos de informações, habilidades e atitudes. Ao iniciar um semestre letivo ou uma unidade de ensino, o professor estabelece quais são os conhecimentos que seus alunos devem adquirir, bem como as habilidades e atitudes a serem desenvolvidas. Esses conhecimentos, habilidades e atitudes devem ser constantemente auto-avaliados durante a realização das atividades de ensino e aprendizagem, fornecendo informação tanto para o professor como para o aluno acerca do que já foi assimilado e do que ainda precisa ser dominado. Caso os alunos tenham alcançado todos os objetivos previstos, podem continuar avançando no conteúdo curricular e iniciar outra unidade de ensino. Mas, se um grupo de alunos não conseguir atingir as

metas propostas, cabe ao professor realizar um trabalho de recuperação para tentar sanar as deficiências e dar a todos condições para obter êxito na aprendizagem.

Assim, a avaliação formativa não apenas fornece dados para que o professor possa realizar um trabalho de recuperação e aperfeiçoar seus procedimentos de ensino como também oferece ao aluno informação sobre seu desempenho em decorrência da aprendizagem, fazendo o conhecimento de seus erros e acertos e dando-lhe oportunidade para recuperar suas deficiências. É nesse sentido que a auto-avaliação assume sua dimensão orientadora, criando condições para a recuperação paralela e orientando o estudo contínuo e sistemático do aluno, para que sua aprendizagem possa avançar em direção aos objetivos propostos.

5.3 Aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem

Se a auto-avaliação permite verificar diretamente o nível de aprendizagem dos alunos, ela permite também, indiretamente, determinar a qualidade do processo de ensino, isto é, o êxito do trabalho do professor. Nesse sentido, a avaliação tem uma função de realimentação dos procedimentos de ensino (ou *feedback*) à medida que fornece dados ao professor para replanejar seu trabalho docente, ajudando-o a melhorar o processo ensino-aprendizagem.

A relação entre os resultados da aprendizagem e os procedimentos de ensino é por demais evidente. Quando a classe, durante ou ao final de uma unidade de ensino, é submetida a uma auto-avaliação e os alunos apresentam a conclusão individual e consciente que traduzem um bom nível de aproveitamento, o professor tende a concluir que seus procedimentos de ensino foram adequados.

Da mesma forma, quando a classe é submetida a uma auto-avaliação e um número elevado de alunos não apresenta um bom desempenho consciente e sincero, o professor deve, em primeiro lugar, questionar a eficácia do seu trabalho didático. Como poderá motivar mais seus alunos? Deverá redefinir os conteúdos programáticos? Utilizar procedimentos mais eficazes para introduzir e fixar os conteúdos? Sua linguagem está adequada aos alunos, suas explicações estão sendo devidamente compreendidas? Ele exige apenas informações memorizadas ou permite que seus alunos descubram novas formas de

aplicar as noções aprendidas em situações variadas? Essas perguntas e outras mais o professor pode fazer a si mesmo, na tentativa de repensar o seu trabalho em sala de aula. Cabe a ele replanejar a sua atuação didática, verificando de que forma pode aperfeiçoá-la, para que seus alunos obtenham mais êxito na aprendizagem.

Mesmo quando apenas um grupo de alunos do ensino superior apresentar um resultado não satisfatório numa avaliação, antes de considerar que o problema está no próprio aluno, o professor deve questionar se a causa desse mau desempenho não estaria no seu processo de ensino, que não logrou êxito com os alunos mais fracos.

Pode ocorrer que seus métodos e técnicas de trabalho estejam adequados aos alunos que já apresentam uma boa base cognitiva, mas não sejam suficientemente eficazes para garantir a aprendizagem dos alunos considerados fracos, que precisam de maior atenção. Será que esses alunos estão necessitando de leituras suplementares? Que conteúdos devem ser retomados para que esses alunos consigam acompanhar a programação da faculdade? Que outras formas de abordagem podem ajudá-los a compreender e dominar melhor os conteúdos? Que atividades podem ser introduzidas para que eles desenvolvam as habilidades necessárias?

Seria recomendável um trabalho de recuperação contínuo e sistemático? É se colocando essas e outras questões que o professor universitário poderá encontrar novos caminhos na tentativa de melhorar o processo ensino-aprendizagem dos alunos de baixo aproveitamento. As respostas podem ser as mais diversas, variando de classe para classe, pois cada uma configura situação diferente. Os educadores sabem que não existem verdades absolutas, nem uma receita única de educação. O sucesso de trabalho depende, em grande parte, da adequação das estratégias de ensino às características de cada turma da faculdade, isto é, às necessidades, ao ritmo e ao nível de aprendizagem dos alunos.

5.4 Promover os Educandos

Em um sistema universitário seriado, como é o nosso, faz-se necessário promover os alunos de um semestre para outro. O aluno vai ser promovido de acordo com o aproveitamento e o nível de adiantamento alcançado nas disciplinas estudadas. É com

esse propósito que é utilizada a avaliação somativa, pois ela consiste em classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, de acordo com níveis de aproveitamento preestabelecidos. Portanto, consiste em atribuir ao aluno (em conjunto com o professor) uma nota ou conceito final para fins de promoção. Tradicionalmente, é com essa função que a avaliação tem sido mais usada na escola.

A avaliação somativa não supõe uma comparação, pois na avaliação clássica o aluno é classificado segundo o nível de aproveitamento e rendimento alcançado, geralmente em comparação com os demais colegas, isto é, com o grupo classe. A ênfase no aspecto comparativo é própria da escola tradicional. Atualmente, com a expansão quantitativa da educação, a avaliação clássica, que reflete as mudanças ocorridas na escola, está perdendo seu caráter seletivo e competitivo, para se tornar orientadora e cooperativa, método utilizado pela auto-avaliação.

A avaliação formativa está sendo à luz dessas mudanças. Como diz Zélia Mediano, “para tal, faz-se necessário eliminar comparações entre alunos, fazendo os resultados da aprendizagem referir-se a critérios preestabelecidos (através dos objetivos) ou ao desempenho anterior do próprio indivíduo”¹³.

A promoção de um semestre para o outro é, para o aluno, um estímulo para prosseguir nos estudos. Geralmente, o aluno que repete várias vezes a mesma disciplina tende a demonstrar ausência de estímulo e falta de motivação para estudar; algumas vezes, torna-se indisciplinado, ou então, totalmente apático às atividades universitárias.

E a universidade, que antes de tudo deve ser um lugar de estudo e realização pessoal, torna-se para o aluno um local de tortura psicológica, devido aos seus constantes fracassos escolares. Às vezes, ocorre o mesmo com o professor, que tem pela frente alunos totalmente apáticos, ou então acaba enfrentando alunos revoltados. Por isso, é recomendável que o aluno não seja aprovado na avaliação apenas quando não apresentar os pré-requisitos básicos necessários para cursar o semestre seguinte. Referindo-se à atribuição de notas e aos critérios de promoção, Victor Noll (1981)¹⁴ diz que “cada professor, em conjunto com os alunos, terá de usar seu melhor julgamento na situação, pois a atribuição de notas é, de maneira geral, uma responsabilidade que não pode ser partilhada

¹³ MEDIANO, Z. D. *Módulos instrucionais para medidas e avaliação em educação*, p.31.

¹⁴ NOLL, V. H. *Introdução às medidas educacionais*. 1981. p. 439.

com uma terceira pessoa. O único princípio indiscutível é, talvez, a necessidade de, na medida do possível, ser justo com todos os alunos e não proteger nem prejudicar ninguém”. Em outro trecho, o mesmo autor acrescenta: "Para fazer justiça ao aluno e para obter paz de espírito na avaliação de suas realizações, a objetividade da auto-avaliação é um alvo que o aluno e professor devem buscar em conjunto”.

A avaliação deve ser um instrumento para estimar o interesse e motivar o aluno para maior esforço e aproveitamento na sua futura carreira, e não uma arma de tortura ou punição. Nesse sentido, a auto-avaliação desempenha uma função energizante, à medida que serve de incentivo ao estudo. Mas complementando essa função, a auto-avaliação desempenha, também, outra: a de *feedback* ou retroalimentação, pois permite que o aluno reconheça seus erros e acertos.

“Um aspecto fundamental para que a auto-avaliação cumpra sua função energizante é que o aluno conheça os resultados de sua aprendizagem, isto é, que logo após o término de uma auto-avaliação reconheça e tenha consciência de quais foram seus acertos e erros. Quanto mais imediato for esse conhecimento, mais o incentivará a estudar, a corrigir as falhas e a continuar progredindo”¹⁵.

Os especialistas concordam que “quando os alunos se submetem a uma auto-avaliação podem examinar e verificar onde estão deficientes ou não”¹⁶. Portanto, após uma auto-avaliação, quanto antes o aluno conhecer seus acertos e erros, mais facilmente ele tende a reforçar as respostas certas, sanar as deficiências e corrigir os erros. Dessa forma, a auto-avaliação contribui para a fixação da aprendizagem e constitui um incentivo para o aluno aprender (e não apenas para se preocupar com a nota, como na avaliação puramente numérica).

Este propósito pretendeu mostrar, em síntese, que a auto-avaliação não deve ser semelhante à avaliação tradicional, que muitas vezes se comporta como a um meteorito que cai repentinamente dos céus para castigar alunos indisciplinados, ou para preencher a aula, quando o professor não tiver tido tempo para prepará-la. A auto-avaliação é um processo, e como tal, deve ser encarada. Por isso, ela deve fazer parte da rotina da instituição de ensino superior, sendo usada periodicamente como um dos aspectos

¹⁵ COLS, S. e MARTI, M. *Planeamiento y evaluación de la tarea escolar*, p. 100.

¹⁶ NOLL, V. H. *Introdução às medidas educacionais*, p. 444.

integrantes do processo ensino-aprendizagem. Ao fazer uso conjugado das três modalidades de avaliação - diagnóstica, formativa e somativa, o professor está garantindo a eficácia do seu ensino e a eficiência da aprendizagem na universidade ou faculdade.

6. A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A COMPOSIÇÃO DO PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO

A relação professor-aluno tem passado por momentos de revisão. O professor que antes se considerava detentor absoluto do conhecimento e transmissor deste, agora se vê envolto em questionamentos pela necessidade de mudanças em relação a alguns paradigmas que dizem respeito ao seu papel enquanto educador. Isto se deve ao fato de o aluno não ser mais o mesmo. Aquele aluno que somente recebia as informações prontas e via no professor o seu único referencial de saberes, hoje é figura ativa na construção do conhecimento.

Todos trazem sua parcela de saberes para a sala de aula, embora esses saberes sejam gestados em diferentes locais e espaços. A universidade é considerada um pólo de convergência e saberes e também uma instância de saberes sistematizados.

A relação professor-aluno passa pelo campo da afetividade. É necessário que o professor desenvolva habilidades para criar um ambiente próprio à interação, à confiança, à compreensão. É necessário para o processo de ensino e de aprendizagem que o professor tenha domínio do conteúdo a ser ministrado, mas também é mister que haja cumplicidade entre professor e aluno. Cunha (2001) afirma que dificilmente um aluno apontaria um professor como bom ou melhor de um curso, sem que este tenha as condições básicas de conhecimento de uma matéria de ensino, ou habilidade para organizar suas aulas, além de manter relações positivas. Entretanto, quando os alunos verbalizam o porquê da escolha do professor, eles enfatizam o aspecto afetivo.

É importante que o professor veja seu aluno como colaborador, para que a troca de vivências e experiências enriqueça o processo de construção do conhecimento. Com o desenvolvimento tecnológico, as informações chegam ao aluno de forma mais rápida e abrangente, portanto, não se pode pensar o aluno como “depósito” de informações

e sim como fonte de saberes que podem ser organizados e direcionados para o surgimento de um novo pensar.

Resende (1996)¹⁷ afirma que “Sem a percepção de que somos pessoas do e no mundo, dificilmente poderemos captar que ao dar uma aula, por exemplo, estamos compartilhando com nosso aluno uma multiplicidade de elementos – conhecimentos, valores, sentimentos, imaginação, memória, enfim, o ser todo em ação, a pluralidade, a diversidade, e se isto ocorrer, se estará (inter) relacionando pelo menos duas subjetividades, a nossa e a do aluno. A intermediação das subjetividades permitirá construir e reconstruir saberes. Todo este processo exige uma (re) elaboração teórico-prática, o que não é simples. Mas nenhuma proposta que envolva compartilhar, interagir (re) elaborar, enfim, intersubjetivar será simples, porém poderá resgatar a função primeira da escola – medir saberes, cultura e a realidade.”

Sordi (1999), deixa clara a importância da relação professor-aluno também no que diz respeito à avaliação. De acordo com a autora, o professor, além de ter conhecimento técnico e científico, deve ter a capacidade de compreender a avaliação como ato dinâmico, processual, construída de forma co-participativa, onde professor e aluno, através do diálogo e interação respeitosos, comprometem-se com a construção do conhecimento. A avaliação não deve ser vista como punitiva, como forma de exercício de poder. A avaliação deve ser um projeto norteador das ações de professores e alunos na direção do êxito na aprendizagem.

Um modelo de ensino, centrado na formação integral da pessoa, não deve ter na avaliação somente o resultado obtido pelo aluno, mas sim estar centrado no processo de ensino e de aprendizagem, tanto do grupo quanto de cada um dos alunos. É importante que o professor tenha clareza quanto ao que avaliar e para que avaliar, uma vez que o conhecimento adquirido, o desenvolvimento de competências e habilidades deve estar atrelado à prática e à realidade.

É imprescindível considerar a avaliação como um ato ético e moral. Julga necessário o professor levar em conta o fato de que interage com pessoas, às quais deve respeito. Se o professor deseja contribuir para a formação de cidadãos capazes de viver em

¹⁷ RESENDE, L. M. G. *Relações de poder no cotidiano escolar*. P. 12

uma sociedade democrática, seu trabalho deve ter como princípios os da ética, da moral e da justiça. Isso implica estabelecer objetivos pedagógicos condizentes com as finalidades sociais que se almeja alcançar e organizar o trabalho pedagógico de forma a atender esses objetivos. Um dos desdobramentos da avaliação baseada em princípios éticos, morais e democráticos relaciona-se à necessidade de o aluno não ser avaliado apenas pelo professor, mas de ele também se auto-avaliar. Esta é uma das maneiras de o aluno sentir-se um verdadeiro participante, co-responsável pela organização e pelo desenvolvimento do trabalho, de modo que essa prática repercuta em suas atividades futuras.

Para que o aluno adquira condições de avaliar seu desempenho acadêmico de forma devida, é necessário que sua participação não se atenha somente nos momentos de avaliação, mas que sua contribuição para a organização do trabalho pedagógico seja levada em conta inclusive no que tange à tomada de decisões quanto a novas propostas e critérios para a composição do projeto pedagógico.

A relação professor-aluno é fundamental para que a auto-avaliação pelo aluno se realize baseada na confiança e na honestidade. Para que isso ocorra, é importante que o professor esclareça para seu aluno o que será feito como os resultados obtidos a partir da sua auto-avaliação; é importante que haja confiança e entrosamento entre professor e aluno, para que haja honestidade nas informações apresentadas; é importante que o aluno tenha consciência de que o resultado da sua auto-avaliação pode contribuir para se repensar as propostas do trabalho pedagógico que envolve a relação professor-aluno e também pode servir de instrumento de reflexão sobre as propostas do projeto pedagógico apresentados pela instituição. Porém, para que isto de fato ocorra, é necessário que o professor discuta com o grande grupo, se for o caso, e com cada aluno em particular, os resultados da auto-avaliação.

7. ANÁLISE DA PRÁTICA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO SUPERIOR E DA AUTO-AVALIAÇÃO PELO ALUNO DE ACORDO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES

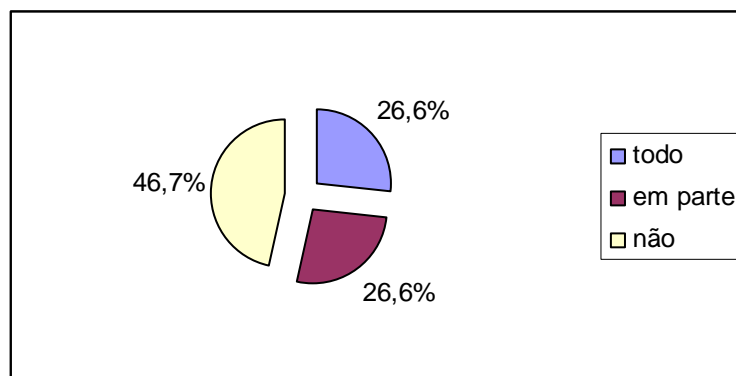
A proposta deste trabalho é apresentar algumas reflexões acerca do que está sendo praticado por docente do ensino superior a respeito da avaliação formativa e da auto-avaliação pelo aluno, considerando o projeto pedagógico, os critérios de avaliação, a relação professor-aluno e conseqüentes reflexões sobre a auto-avaliação e o processo de ensino-aprendizagem.

Foram entrevistados quinze docentes de duas instituições privadas do Distrito Federal. A coleta de dados se deu pela aplicação de questionários. A análise dos dados foi realizada com a utilização de gráficos, para que a descrição se tornasse mais precisa. As pesquisas, para a análise dos dados, foram distribuídas uma a uma, com o registro dos dados coletados por meio dos questionários com o respectivo gráfico para análise quantitativa.

A seguir, a apresentação dos questionamentos, seus resultados e a reflexão acerca das respostas obtidas, baseada na revisão da literatura usada para a composição da parte teórica da monografia.

7.1 Questionamentos e análise acerca do estudo

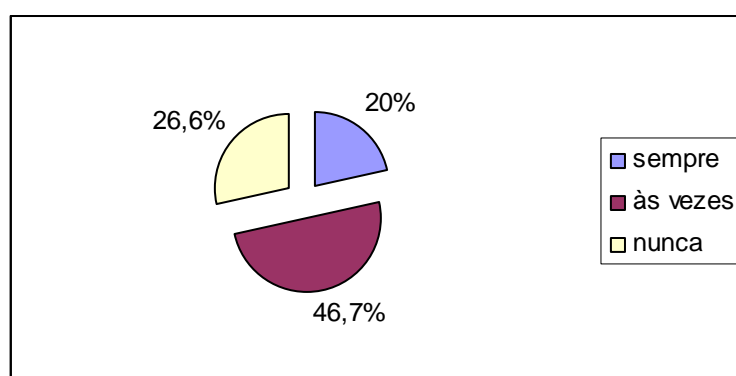
01 – Na instituição em que atua, o processo de avaliação está vinculado ao projeto pedagógico?



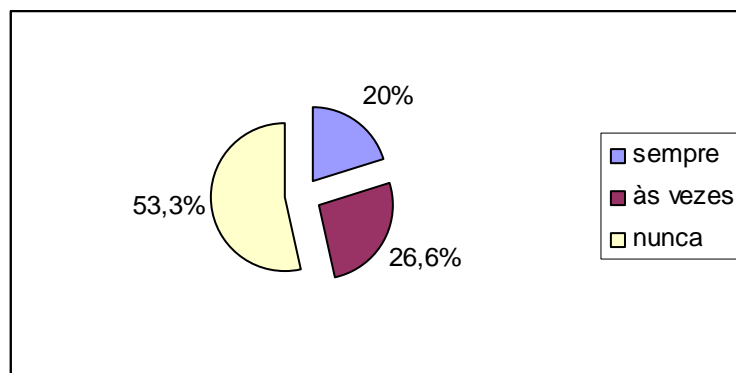
De acordo com a pesquisa, ficou evidente a falta de interação entre o processo avaliativo e o projeto pedagógico da instituição, o que ocasiona, entre outros fatores, ações isoladas, determinando a falta de coesão no desenvolvimento das práticas pedagógicas, inclusive no que se refere à auto-avaliação. Dos entrevistados que responderam negativamente à pergunta sobre o vínculo entre processo avaliativo e projeto pedagógico, 38% afirmaram nunca terem tido contato com o projeto pedagógico da instituição em que atuam e muitos não sabiam ao certo da existência do mesmo.

Sordi (p. 29), afirma que “O caráter imperfeito de nossa realidade é que nos leva a buscar via avaliação, novas alternativas, novas possibilidades dentro das condições objetivos existentes para a consolidação do projeto pedagógico que defendemos. Assim, avaliação e projeto mutuamente se influenciam, se completam e se enriquecem.”

02 – Define claramente com os alunos os objetivos de sua aprendizagem?

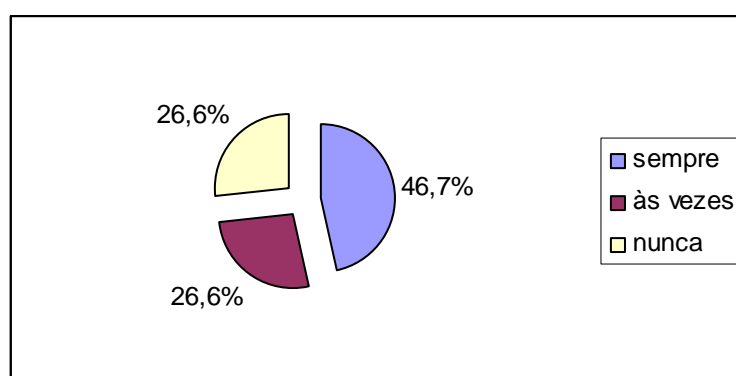


03 – Relaciona os critérios de avaliação com os objetivos de aprendizagem dos alunos?

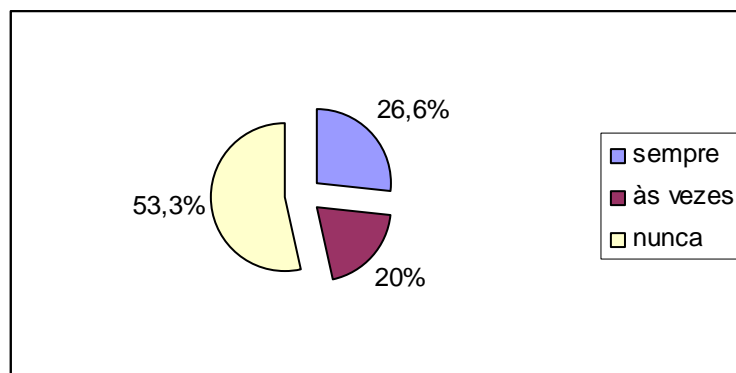


Curiosamente, 53,3% dos entrevistados disseram relacionar os critérios de avaliação com os objetivos de aprendizagem dos alunos, mas somente 20% afirmou, anteriormente, definir com os alunos os objetivos de sua aprendizagem, o que evidencia que estes só estão bem definidos, na maioria das vezes, para os professores. “Os alunos somente conseguem se avaliar se tiverem idéia clara dos objetivos de sua aprendizagem. Lamentavelmente, muitos deles não a têm, porque foram acostumados a participar do ensino como uma consequência arbitrária de exercícios sem nenhuma justificativa.” (Villas Boas, 2001, p. 193).

04 – Estabelece os critérios a serem considerados no processo de avaliação e os transmite aos alunos?

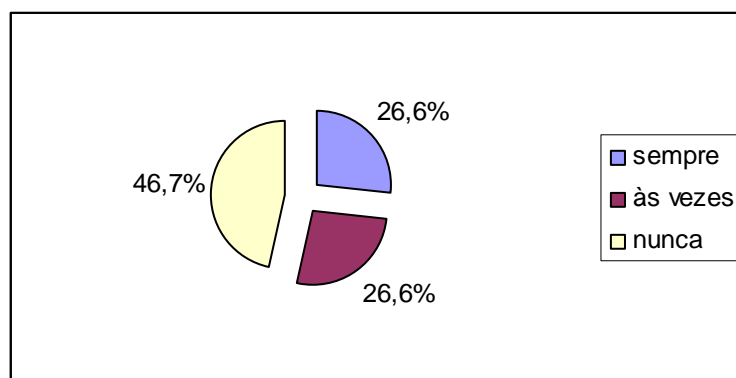


05 – Constrói, com os alunos, os critérios a serem seguidos no processo de avaliação?



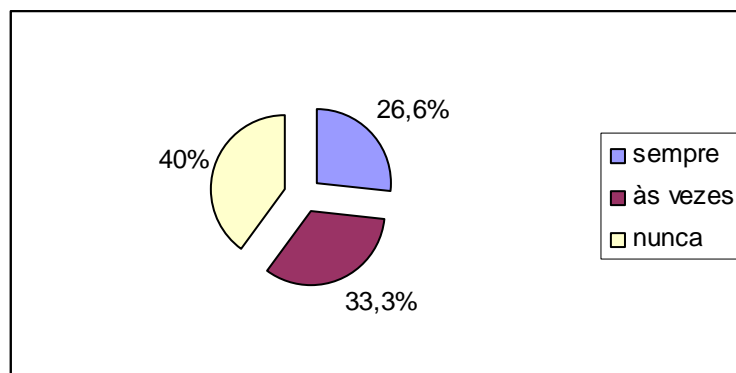
Em relação aos critérios a serem considerados no processo de avaliação, somente 26,6% dos entrevistados afirmaram que sempre fazem parceria com os alunos aos estabelecerem os critérios a serem seguidos e os transmitem aos mesmos, o que mostra que ainda falta interação entre professores e alunos no que diz respeito à definição dos critérios de avaliação. Quando são bem definidos com a participação de professores e alunos, estes se sentem envolvidos e responsáveis pelo resultado do processo, que têm mais chances de sucesso.

06 – Utiliza a auto-avaliação pelo aluno na sua prática avaliativa?



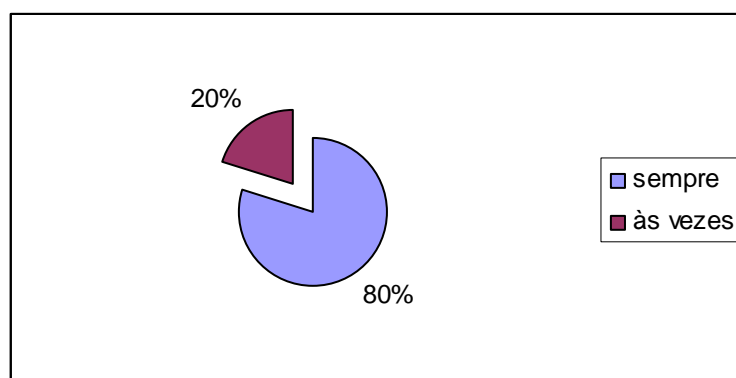
No que diz respeito à prática da auto-avaliação pelo aluno, 53,2% dos entrevistados responderam que utilizam tal prática sempre ou às vezes, o que demonstra interesse dos professores pela auto-avaliação. Dentre os docentes que responderam negativamente à pergunta, muitos alegaram a falta de tempo para se aplicar a auto-avaliação, uma vez que os conteúdos a serem ministrados são extensos.

07 – Prepara seu aluno para se avaliar, esclarecendo os critérios da auto-avaliação a ser aplicada?



Ao afirmarem que nem sempre preparam os alunos para tal prática (33,3%) ou que nunca os preparam (40%), os professores deixam claro que a auto-avaliação não está sendo aplicada de forma devida, pois Zabala (1998, p. 220), diz que “... devemos aprender a confiar nas possibilidades dos alunos para auto-avaliar seu processo. O melhor caminho para fazê-lo é ajudar os alunos a alcançar os critérios que lhes permitam se auto-avaliar, combinando e estabelecendo o papel que esta atividade tem na aprendizagem... A auto-avaliação é um processo de aprendizagem de avaliação do próprio esforço e, portanto, é algo que convém planejar e levar a sério.”

08 – Usa o resultado das avaliações como instrumento para repensar sua prática pedagógica?

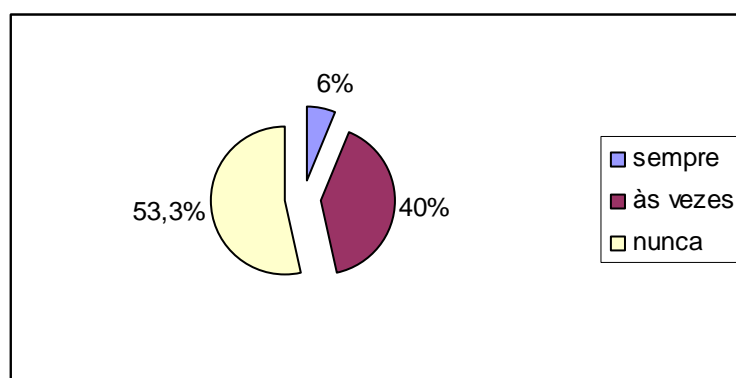


O objetivo principal da auto-avaliação pelo aluno, que é tornar seu resultado objeto de reflexão entre professores e alunos acerca do processo de ensino-aprendizagem,

com a intenção de aprimorá-lo fazendo as devidas intervenções quando forem necessárias, não está sendo totalmente alcançado.

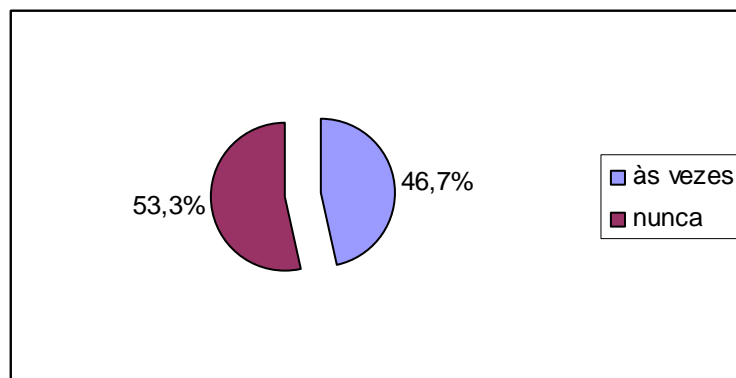
Os entrevistados que responderam que somente às vezes (46,7%) ou que nunca refletem com os alunos sobre os resultados da auto-avaliação (53,3%) alegaram não terem tempo disponível, pois aplicam a auto-avaliação no fim do semestre e, na maioria das vezes, no último dia de aula, o que impossibilita tal reflexão. “Importante é que os resultados das auto-avaliações se tornem conscientes... conhecidos não só pelo professor, mas também por todos os alunos. Devem ser discutidos, analisados em classe e servirem para que, periodicamente, sejam reorientados ou não os caminhos da ação educativa.” (Kenski, 1995. p. 141-142).

09 – Inclui o resultado da auto-avaliação feita pelo aluno na composição de sua nota/menção?



Ficou evidente que os professores ainda têm receio quanto à utilização do resultado obtido na auto-avaliação, pois somente 6% dos entrevistados afirmaram incluí-lo na composição da nota ou menção do aluno.

10 – O resultado da auto-avaliação pelo aluno torna-se objeto de discussão entre você e seu aluno e gera reflexão sobre o processo de aprendizagem?



Quanto a usar resultado das avaliações como instrumento para repensar suas práticas pedagógicas, a grande maioria dos professores (80%) responderam positivamente, evidenciando um comprometimento com a busca por um processo de ensino-aprendizagem pautado na avaliação formativa, uma vez que acreditam na reflexão sobre o que foi realizado para possível tomada de decisões, com o intuito de reorientar a situação, quando for necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação tem sido marcada pela concepção de medição e classificação. Contudo, o processo de avaliação, atualmente, tem adquirido autoconsciência, tornando-se um instrumento analítico, com o objetivo de descobrir as causas condicionantes ou determinantes do sucesso do sistema educacional. A avaliação entendida como juízo de valor relativo às ações e objetivos não será situada mais como tribunal de julgamento, mas como “valoração” de processos e resultados.

A avaliação constitui-se num processo crítico e dialógico. Enquanto processo crítico, busca analisar a realidade da sala de aula para a obtenção de informações que permitam identificar os fatores limitadores ou facilitadores do alcance dos objetivos da aprendizagem. Como processo dialógico, deve inserir a negociação entre as pessoas envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem sobre o quê, para quê e como avaliar.

Antes de ter a função de quantificar o rendimento dos alunos, a avaliação precisa ser abordada como um processo de busca de qualidade, como meio de busca de desenvolvimento intelectual do aluno, contribuindo para sua inserção social. Assim, deve tornar-se um momento de reflexão, de análise de objetivos. Para tanto, a avaliação da aprendizagem deve propor os conflitos de idéias, a diversidade de opiniões para ultrapassar

a simples aplicação de provas e testes e valorizar a capacidade de raciocínio crítico do aluno, suas interpretações, ajudando-o a desenvolver suas competências e habilidades.

Quando a avaliação é concebida como momento de julgar a conduta do aluno e a quantificação de sua aprendizagem, o processo-avaliativo deixa de existir e o que ocorre é a utilização da avaliação como instrumento de autoritarismo. Portanto, é necessário que a avaliação seja articulada ao projeto pedagógico da instituição, para que possa propor momentos de crescimento e transformação social, baseados na reflexão, análise de objetivos, busca de qualidade.

Há também que se definir o que fazer com os resultados obtidos a partir da auto-avaliação, partindo-se do princípio de que ela também se constitui em um valioso instrumento para se definir qual o projeto pedagógico que a instituição deve ter na busca do aprimoramento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A instituição, para promover a aprendizagem do discente, precisa inserir sua participação na construção de seu projeto pedagógico, não como mero receptor de informações, mas como agente do processo de ensino e de aprendizagem. É possível permitir ao aluno não só apoderar-se do conhecimento, mas também gerenciá-lo de forma autônoma.

Nesse processo, a participação do aluno no balanço do trabalho realizado em sala de aula, no trabalho em grupo, em diversificadas atividades de aprendizagem torna-se vantajosa. Porém, não basta somente a participação do aluno na análise de seu desempenho, na identificação das suas aprendizagens e de suas deficiências. Torna-se necessária a sua participação mais ativa na construção e gestão do processo de ensino-aprendizagem, na análise dos erros cometidos, no registro das aprendizagens conseguidas, na determinação e planejamento das atividades que ainda falta realizar.

É necessário promover uma forma mais profunda de auto-avaliação.

A auto-avaliação consiste na regulação do processo de aprendizagem, uma vez que permite identificar e compreender as etapas que a constituem, analisar e compreender os erros cometidos e os sucessos alcançados, comparar a ação desenvolvida com o plano pensado, confrontar os produtos obtidos com os produtos esperados e as operações realizadas com as concepções que delas tinha à partida e planificar as tarefas da aprendizagem a desenvolver, buscando a antecipação das operações a realizar para que

determinada aprendizagem se verifique, a identificação dos erros de percurso cometidos e a procura de soluções alternativas.

Partindo-se do princípio de que o conhecimento se constrói não por acumulação, mas por reconstrução e reestruturação dos saberes adquiridos, a participação efetiva do aluno na análise de todo o processo de aprendizagem, com o intuito de identificar deficiências que possam ter ocorrido e poder opinar na busca de soluções, constitui-se como parte da avaliação formativa.

Fato é que o aluno vai compondo sua auto-avaliação espontânea à medida que recebe informações sobre seu desempenho na realização de tarefas, como um comentário do professor a respeito de algum trabalho realizado, ou ao tomar conhecimento das notas de exercícios ou trabalhos escritos ou ainda pela análise de sua participação em trabalhos em grupos ou em alguma apresentação, contudo deve-se avançar mais acerca do processo de auto-avaliação, pois esta deve estar integrada ao processo de ensino-aprendizagem para que tenha um caráter formativo. Para que isto aconteça, alguns procedimentos devem ser seguidos: apropriação dos critérios de avaliação dos professores, autogestão progressiva dos erros, domínio dos instrumentos de antecipação e planificação.

É necessário também que os alunos tenham consciência de quais os critérios utilizados pelos professores na apreciação dos seus trabalhos e na avaliação das suas aprendizagens, que consigam identificar e perceber erros e acertos e, em consequência, possam reproduzir e aplicar os acertos e corrigir progressivamente os erros. É necessário ainda que sejam capazes de antecipar quais os procedimentos a desenvolver para que o sucesso do processo ensino-aprendizagem ocorra de fato.

Há muito que se avançar acerca da auto-avaliação pelo aluno, principalmente no que diz respeito à auto-avaliação ao longo do processo. É claro que os professores têm feito uso da auto-avaliação, mas na maioria das vezes somente ao final do semestre ou unidade de ensino, sem que haja oportunidade de rever os procedimentos pedagógicos a tempo de fazer as devidas intervenções.

Porém, o primeiro passo já foi dado. O fato de os professores de ensino superior acreditarem que o resultado das avaliações e das auto-avaliações servem de objeto de reflexão para suas práticas pedagógicas junto aos alunos, já é um grande avanço.

É importante retomar o entendimento da atividade humana, de suas ações e seus sentimentos para a avaliação da aprendizagem, portanto vale retomar as palavras Zabala (1998, p. 220), “... na aula e na escola, avaliamos muito mais do que se pensa, e inclusive mais do que temos consciência. Um olhar, um gesto, uma expressão de alento ou de confiança, uma recusa, um não levar em conta o que se fez, uma manifestação de afeto... tudo isso também funciona como um indicador de avaliação.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOOM, B. et al.. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira. 1963.

BLOOM, B. S. e outros. **Taxionomia de objetos educacionais e domínio cognitivo**. Porto Alegre. Globo, 1973.

CARVALHO, I. M. **O processo didático**. Rio de Janeiro: FGV, 1972.

COLOTTO, C. **Processo de Avaliação**. Em **Escola para professores**, nº 5.

COLS, S. e MARTI, M. **Planeamiento y evaluación de la tarea escolar**.

CUNHA, M.I.D. **A relação professor-aluno**. In: LOPES, A.O. (org.) **Repensando a didática**, Campinas, Papirus, 1999.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. RJ: Editora Vozes, 1993.

EBEL, R. L. **Essentials of educational measurement**. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1972.

EIZIRIK, Marisa. F. **As relações entre saber e poder nas diversas dimensões da escola**, In: **Paixão de Aprender**, apud Grossi. Petrópolis: Vozes, 1992.

ESTEVES, O. P. **Objetivos educacionais – objetivos de ensino**.

FRANCO, M. E. D. P. **Comunidade de Conhecimento, pesquisa e formação do professor de ensino superior**. In: Morosini. M. C. (org.) **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília, Plano Editora, 2001.

FREIRE, Madalena. **O sentido da Aprendizagem**. In: **Paixão de Aprender**, apud Grossi. Petrópolis: Vozes, 1992.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à Pesquisa Científica**. São Paulo, Alínea, 2003.

GROSSI, Esther P., BORDIN, Jussara (Orgs.). **Paixão de Aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992.

HOFFMAN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção. Da pré-escola a Universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

KENSKI, V. M. “**Avaliação da Aprendizagem**”. In: VEIGA, I. P. **Repensando a didática**. Campinas, Papirus, 1995.

KOPKE, Regina C. M., ÉSTHER, Angelo B. **Educação e Trabalho**. Anais do IV Congresso das Ifes Mineiras: Viçosa, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez, 1996.

MAGER, R. F. **Preparing instructional objectives. Como definir os objetivos pedagógicos**. 1962.

MARQUES, J. C. **Ensinar não é transmitir**. Porto Alegre, Globo, 1977.

MEDIANO, Z. D. “**A avaliação da aprendizagem na escola de 1º Grau**” In: CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova Didática**, Petrópolis, Vozes, 2002.

MEDIANO, Z. D. **Significado de Medida e Avaliação**, In: **Módulos Instrucionais Para Medidas e Avaliação em Educação**. Rio de Janeiro: F. Alves, 2ª ed., 1977. 30-37.

MOROZ, M. e GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo da pesquisa: iniciação**. Brasília, Plano, 2002.

NOLL, V. H. **Introdução às medidas educacionais**. São Paulo: Pioneira, 1965.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

RESENDE, L. M. G. **Relações de poder no cotidiano escolar**. Campinas/ SP. Papyrus, 1996.

ROSS, C. C. **Measurement in today's school**, p. 319.

SEED/ MEC: Brasília, 1998.

SERIVEN M. e STUFFLEBEAM, D. **Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos e alternativas**.

SILVA J. e BOWN, M. B. “**A avaliação no processo de ensino-aprendizagem**”. In: **Avaliando a avaliação**, Revista de Educação AEC. Ano 15, nº 60, Abril/ Julho de 1986.

SILVEIRA, Mª Helena. **Salto para o futuro/ Educação para o olhar**. In: Introdução.

SORDI, M. R. L. **A prática de avaliação do Ensino Superior**. São Paulo, Cortez, 1999.

TURRA, C. e outras. **Planejamento de ensino e avaliação**. Sagra S/A, 1981.

TURRA, C. M. G. e outros. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre, Emma, 1982.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 8 Ed. Rio de Janeiro: Globo, 1973.

VEIGA, I.P.A. As dimensões do projeto político-pedagógico. Campinas, Papirus, 2001.

VIANNA, H. M. **Testes em educação**. São Paulo IBRASA, 1973.

VILLAS BOAS, B. M. de F. “**Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola**”. In: VEIGA, I. P. e FONSECA, M. (orgs). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas, Papirus, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, Artmed. 1998.